

Döbert, Hans

Lehrerberuf und Lehrerbildung. Entwicklungsmuster und Defizite

Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung*. Weinheim u.a. : Beltz 1997, S. 333-356. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 37)



Quellenangabe/ Reference:

Döbert, Hans: Lehrerberuf und Lehrerbildung. Entwicklungsmuster und Defizite - In: Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung*. Weinheim u.a. : Beltz 1997, S. 333-356 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-95101 - DOI: 10.25656/01:9510

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-95101>

<https://doi.org/10.25656/01:9510>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

37. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

37. Beiheft

Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel

Ergebnisse der Transformationsforschung

Herausgegeben von Heinz-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1997 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach
Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41138

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

- 9 HEINZ-ELMAR TENORTH
Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel – Zur Einführung

Kindheit und Jugend

- 15 DIETER KIRCHHÖFER
Veränderungen in der sozialen Konstruktion von Kindheit
- 35 PETER BÜCHNER/BURKHARD FUHS/HEINZ-HERMANN KRÜGER
Transformation der Eltern-Kind-Beziehungen? Facetten der
Kindbezogenheit des elterlichen Erziehungsverhaltens in Ost- und
Westdeutschland
- 53 KLAUS BOEHNKE/DAGMAR HOFFMANN/THOMAS MÜNCH/
FRIEDERIKE GÜFFENS
Radiohören als Entwicklungschance? Zum Umgang ostdeutscher
Jugendlicher mit einem alltäglichen Medium
- 71 LOTHAR BÖHNISCH
Ostdeutsche Transformationspraxis und ihre Impulse für eine
Pädagogik der Jugendhilfe
- 89 MANUELA DU BOIS-REYMOND
Deutsch-deutsche Kindheit und Jugend aus verschiedenen
Blickwinkeln betrachtet

Schule und Schulstruktur

- 115 ULRIKE PILARCZYK
Veränderungen des schulischen Raum-, Zeit- und Rollengefüges im
Prozeß der Politisierung der DDR-Schule. Eine Oberschule in
Thüringen 1950/51
- 145 GABRIELE KÖHLER/MANFRED KUTHE/PETER ZEDLER
Schulstrukturen im Wandel: Veränderungen des Schul- und Unterrichts-
angebots in den neuen Bundesländern am Beispiel Thüringens
- 161 ILONA BÖTTCHER/MONIKA PLATH/HORST WEISHAUPT
Schulstruktur und Schulgestaltung. Die innere Entwicklung von
Regelschulen und Gymnasien – Ein Vergleich

- 183 GRIT ELSNER/HERMANN RADEMACHER
Soziale Differenzierung als neue Herausforderung für die Schule.
Erfahrungen aus einem Modellversuch zur Schulsozialarbeit in Sachsen
- 203 ANKE HUSCHNER
Fremdsprachliche Spezialklassen als Strukturmerkmal des
DDR-Schulsystems (1967/68 bis 1989/90)

Eltern und Schule im Transformationsprozeß

- 229 ELKE WILD
Bedingungen der Schullaufbahn ost- und westdeutscher Jugendlicher
am Ende der Sekundarstufe I
- 255 HANS MERKENS/ANNE WESSEL/KAREN DOHLE/GABRIELE CLASSEN
Einflüsse des Elternhauses auf die Schulwahl der Kinder in Berlin und
Brandenburg
- 277 WINFRIED MAROTZKI/KERSTIN SCHWIERING
Aspekte regionaler Schulentwicklungsplanung: Schulwegproblematik
und Ruf der Schule
- 293 RENATE VALTIN/HEIDRUN ROSENFELD
Zur Präferenz von Noten- oder Verbalbeurteilung – Ein Vergleich Ost-
und Westberliner Eltern

Lehrerarbeit und Lehrerberuf

- 307 PETRA GRUNER
Wie Neulehrer Lehrer wurden. Anlehnungs- und Abgrenzungs-
strategien in der Berufssozialisation von Neulehrern
- 333 HANS DÖBERT
Lehrerberuf und Lehrerbildung. Entwicklungsmuster und Defizite
- 357 DIETER SQUARRA
Veränderte Bedingungen für den wirtschaftsberuflichen Unterricht und
Reaktionen von Lehrerinnen und Lehrern in den neuen Bundesländern
- 375 AXEL GEHRMANN/PETER HÜBNER
Sozialer Wandel statt Transformation? Über den Zusammenhang von
beruflicher Zufriedenheit und schulinternen Wirkungsmechanismen bei
Lehrerinnen und Lehrern im vereinigten Berlin

Vergegenwärtigung der Vergangenheit

- 397 THOMAS W. NEUMANN
„Die Lehrer sind natürlich insgesamt als Berufsstand in der DDR sehr stark angegriffen worden“. Was Lehrerinnen und Lehrer heute mit der DDR-Schule verbindet
- 411 CHRISTA UHLIG
Zur Erarbeitung der bildungspolitischen Programmatik für Nachkriegsdeutschland in der UdSSR. Konzepte und Personen
- 433 ULRICH WIEGMANN
Allgemeinbildungstheorie anstatt Allgemeiner Pädagogik.
Zum Verhältnis von bildungspolitisch-doktrinäer Selbstdisziplinierung und gesellschaftspolitischer Instrumentalisierung pädagogischer Wissenschaften in der SBZ und DDR
- 455 *Autorinnen und Autoren dieses Heftes*

Lehrerberuf und Lehrerbildung

Entwicklungsmuster und Defizite

Das einheitliche sozialistische, durchaus aber zu differenzierten Abschlüssen hinführende Schulsystem der DDR mit seiner zentralistischen Lenkung, umfassenden politischen Kontrolle und sozialen Reglementierung, zugleich aber auch pädagogisch und entwicklungspsychologisch hilfreiche Struktur- und Unterstützungselemente beinhaltend, ist in kurzer Zeit in ein mehrgliedriges Schulsystem mit unterschiedlicher Ausprägung in den einzelnen neuen Bundesländern überführt worden. Daß dies relativ problemlos gelungen ist, dürfte in einem nicht geringen Maße auch der ostdeutschen, bis auf wenige Ausnahmen aus der DDR stammenden Lehrerschaft zu danken sein.

Das wirft die Frage auf, wie eine Lehrerschaft, die ihre Ausbildung, berufliche Sozialisation und praktischen Erfahrungen in der DDR gemacht hat, die gravierenden Veränderungsprozesse im Bildungsbereich, die innere Reformierung der unstrukturierten und erneuerten Bildungsinstitutionen, bewältigt. Handelt es sich dabei überwiegend um einen Prozeß formaler Anpassung, wirken hier begünstigende Effekte der DDR-Lehrerbildung nach, oder sind es Spezifika, Entwicklungsmuster des Lehrerberufs und seines Gegenstandes?

Im folgenden Beitrag wird versucht – gestützt auf Befunde verschiedener empirischer Untersuchungen –, einige Aspekte des Problems zu diskutieren.

1. Lehrerberuf und Lehrerbildung in der DDR – Momente eines Rückblicks

1.1 Lehrer zwischen politischem Engagement, Anpassung und kritischer Distanz

Obwohl in der DDR eine beachtliche Anzahl empirischer Untersuchungen zu verschiedenen Facetten des Lehrerberufs durchgeführt wurden (vgl. RUDOLF/DÖBERT/WEISHAUP 1996), liegen kaum wissenschaftlich aussagefähige Befunde zur tatsächlichen Situation von Lehrerinnen und Lehrern, zu ihren Einstellungen, zu ihrer Berufszufriedenheit und zu ihren Problemen vor. Durchgeführte Analysen – sofern sie nicht unmittelbarer Auftrag des Ministeriums für Volksbildung der DDR waren – konnten diese Problematik oft nur tangieren bzw. indirekt angehen, so daß der tatsächliche Aussagewert gering ist. Wurden solche Analysen vom Ministerium in Auftrag gegeben, dienten sie in erster Linie als Beleg für die Richtigkeit der schulpolitischen Führung, und damit war die Interpretation der Ergebnisse weitgehend vorgegeben. Aber selbst

diese eingeschränkten Befunde deuten darauf hin, daß die Differenziertheit der DDR-Lehrerschaft weitaus größer war, als bisher oft pauschalierend und den DDR-Lösungen von der Einheitsschule und dem „einheitlich handelnden Lehrerkollektiv“ folgend beschrieben wurde.

Da interpretierbare direkte Befunde kaum vorliegen, dürften in diesem Zusammenhang Ergebnisse einer schriftlichen Lehrerbefragung interessant sein, die 1993/94 in Berlin, Brandenburg und Sachsen¹ durchgeführt wurde und einen Rückblick auf die Lehrertätigkeit in der DDR enthielt (vgl. DÖBERT/RUDOLF/SEIDEL 1995): Bezüglich der Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer zur DDR-Schule deuten die Ergebnisse insgesamt darauf hin, daß zum Zeitpunkt der Untersuchung die intensive Auseinandersetzung mit der DDR-Vergangenheit, vor allem mit den wesentlichen Grundsätzen der DDR-Pädagogik und Schulpolitik, sowie die Suche nach neuen Erkenntnissen bereits der Vergangenheit angehörte. Das schien weniger das Ergebnis mangelnder Interessiertheit oder Trägheit zu sein, sondern eher Resultat von Verunsicherung bzw. Alltagszwängen. Augenscheinlich blieb den Betroffenen ohnehin nicht viel Zeit zu einer gründlichen Besinnung und tiefeschürfenden Überprüfung ihrer zuvor bewährten oder nicht bewährten pädagogisch-psychologischen Grundsätze und ihrer DDR-Schulerfahrung. Die Zeit für ein wirkliches In-Frage-Stellen und Aufarbeiten war offenbar zu kurz. Die über Nacht – faktisch ohne Vorbereitung – durchgeführten Schulreformen stellten die Lehrerinnen und Lehrer vor neue, komplizierte Aufgaben. Existentielle Bedrohungen wie Verlust des Berufs, Ab- oder Anerkennung ihrer in der DDR erworbenen Abschlüsse, neuartige inhaltliche und methodische Anforderungen, lautstark und oft auch einseitig geführte öffentliche politische Auseinandersetzungen um Schule und Lehrerberuf in der DDR belasteten in sehr hohem Maße, führten augenscheinlich auch zu Verdrängung und Unterbewertung grundlegender Auseinandersetzungen. Die konkrete Situation verführte dazu, Fragen, die scheinbar abseits von der täglichen Praxis und deren dominierenden, brennenden Konflikten lagen, zu ignorieren oder „praktisch“ durch Anpassung zu lösen. Jetzt schon deutlich sichtbare Veränderungen in der Tätigkeit der Lehrerinnen und Lehrer scheinen weniger durch grundsätzlich geführte Auseinandersetzungen bewirkt, sondern wurden durch

1 In die Untersuchung wurden Lehrerinnen und Lehrer aller in den drei Ländern vorhandenen Schulformen des öffentlichen allgemeinbildenden Schulwesens (ohne Sonder- bzw. Förderschulen) einbezogen. Eingesetzt wurden insgesamt 1040 Fragebogen, davon in Berlin ca. 480, in Brandenburg ca. 320 und in Sachsen ca. 240. Die unterschiedliche Größe der Stichprobe in Berlin, Brandenburg und Sachsen erklärt sich aus dem Bestreben, nach Möglichkeit Lehrerinnen und Lehrer von vier Schulen je Schulform und Land einzubeziehen. Es wurde ein standardisierter Fragebogen mit überwiegend geschlossenen Indikatoren entwickelt, in dem aber auch offene Antwortmöglichkeiten vorgesehen waren. Die Items wurden zum größten Teil aus eigenen Vorarbeiten gewonnen. Einige Instrumente wurden in Kooperation mit einer analogen Untersuchung des Instituts für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung der PH Erfurt (WEISHAUPT, ZEDLER) entwickelt und abgestimmt. Für den Problembereich Lehrerezufriedenheit wurde auf anderweitig genutzte und bewährte Instrumente zurückgegriffen. Von den 289 für die Stichprobe auswertbaren Fragebogen waren etwa zwei Drittel von Lehrerinnen und ein Drittel von Lehrern ausgefüllt worden. Die erhobenen Daten wurden hinsichtlich folgender Differenzierungsaspekte analysiert: Territorium, Schulformen, Schulwechsel bei Neugestaltung des Schulwesens, Fächerkombination, Geschlecht, Alter.

eine mit viel Engagement vollzogene Anpassung an objektive und subjektive Notwendigkeiten erreicht.

Die Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer zu dem zentralistisch geführten Bildungswesen und einer adäquaten Pädagogik in der DDR erwiesen sich als sehr differenziert. Zu den Aspekten, auf die sich in besonderer Weise die Anerkennung und positive Bewertung der befragten Lehrerinnen und Lehrer konzentrierten, gehörten vorrangig sozialbetreuerische und sozialfürsorgerische Aspekte der DDR-Schulpraxis und adäquate Aktivitäten. Dies ist bei der Bewertung von entsprechenden Fragen immer wieder als Kriterium in positiver Hinsicht verwendet worden. Die Betonung dieses Aspekts zeigte sich in hohen Ladungen jener Indikatoren und Items, die in der Analyse als Leititems nachgewiesen wurden. So ergab sich folgende Rangfolge der von den Lehrern positiv bewerteten Elemente des DDR-Bildungswesens:

- 1) Förderung sozialer Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern,
- 2) Prinzip der Pausen- und Mittagessenversorgung in der Schule,
- 3) Prinzip der wohnortnahen Schulversorgung,
- 4) Kooperation der Lehrer untereinander,
- 5) staatliche Berufsbildung,
- 6) flächendeckendes Angebot an Hortplätzen.

Hingegen gab es bei den Befragten auf die vorgegebene Antwortmöglichkeit „Das Bildungs- und Schulwesen in der ehemaligen DDR hat sich insgesamt bewährt. Man hätte im Prinzip nichts ändern brauchen“ nur eine Nennung.

Zu ähnlichen Feststellungen kommt BÜCHNER (1993, S. 332), der 118 ostdeutsche Lehrer befragte, wie sie den Wechsel der Schulsysteme in der Interaktion mit Schülern, Kollegen, der Schulleitung und den Eltern erlebt haben und welche Fortbildungsbedürfnisse sie daraus ableiten. Auf die Frage, was von dem alten (DDR-)Schulsystem hätte bewahrt werden sollen, weil es sich bewährt habe, gab es nur eine Nennung, „alles, bis auf die Lehrpläne im Fach Staatsbürgerkunde“. Als Einzelaspekte wurden insbesondere das engere Miteinander von Lehrern, Kindern und Eltern, die besseren Kontakte zu Schülern und Eltern, die bessere Disziplin im Unterricht, mehr Toleranz, Ordnung und Gemeinschaftssinn genannt.

Auch in den Untersuchungen von SCHIMUNEK (1993, S. 58) und HOYER (1996) zeigte sich die Differenz zwischen den Einstellungen im System und einzelnen seiner Elemente. Insbesondere wurde in Untersuchungen immer wieder die Wertschätzung ostdeutscher Lehrerinnen und Lehrer für gute, niveauvolle zwischenmenschliche Verhaltensweisen deutlich.

SCHIMUNEK (1993, 1996) konnte auf der Grundlage in der DDR unveröffentlichter eigener Untersuchungen aus den Jahren 1984, 1986 und 1988 sowie durch die Reanalyse² von Lehrerbefragungen aus den Jahren 1975 bis 1993 – bei Verweis auf die methodischen Probleme des Vergleichs von Untersuchungsergebnissen auf der Basis unterschiedlicher Fragebogen – zeigen, daß die „Wende“ in den Köpfen der „staatstragenden“ Personengruppe der Lehrer bereits deutlich

2 Ein interessanter Nebenbefund der genannten Reanalyse, auf den zurückzukommen sein wird, ist übrigens, daß Unterstufenlehrer eine positivere Einstellung zum Lehrerberuf zeigten als die Mittel- und Oberstufenlehrer (vgl. SCHIMUNEK 1996, S. 193 f.).

vor 1989 begonnen hat. So wurden etwa Mitte der achtziger Jahre in Diskussionen um Veränderungen im Schulwesen der DDR von Lehrern solche Bereiche genannt wie weitgehende Entideologisierung des Unterrichts, größere Meinungsfreiheit in der Schule, Reduzierung der Gängelung der Lehrer, mehr Freiräume für die Unterrichtsgestaltung, offenere, weniger stoffüberfrachtete Lehrpläne, freier Zugang zum Abitur u. a. (SCHIMUNEK 1993, S. 54). Diese Kritiken – in der Regel dem vorgegebenen politischen Rahmen angepaßt und als „Verbesserungsvorschläge“ deklariert – trafen in ihrer Substanz jedoch schon Säulen „realsozialistischer Bildungspolitik“.

Der tatsächlichen Selbstbestimmung eines frei denkenden und urteilenden Lehrers und Schülers war im DDR-Schulwesen jedoch kaum Raum gegeben. Auch oder gerade deshalb hat sich trotz gegenteilig wirkender Rahmenbedingungen eine kritische Distanz zur Schulpolitik in der DDR immer wieder reproduziert. Lehrerinnen und Lehrer haben in der Realität des täglichen Bildungs- und Erziehungsprozesses Alternativen dazu gesucht und – im Rahmen gegebener Möglichkeiten – zu realisieren versucht.

Die Interpretation, wonach Differenzierungs- und Distanzierungstendenzen zur offiziellen Schulpolitik und Pädagogik in der DDR-Lehrerschaft – wie in anderen Bereichen der DDR-Gesellschaft – in den achtziger Jahren feststellbar sind, wird auch durch Befunde unserer 1993/94er Untersuchung gestützt. Die Klarheit, mit der bestimmte Bereiche der Schule und Pädagogik in der DDR differenziert betrachtet und bewertet werden, läßt die Vermutung zu, daß eine negative Bewertung der DDR-Schule nicht unbedingt ein Ergebnis der neuen gesellschaftlichen und schulischen Bedingungen für die Arbeit der Lehrer ist. Die Ergebnisse lassen eher den Schluß zu, daß es unter einer relativ großen Zahl von Lehrerinnen und Lehrern bereits zu DDR-Zeiten kritische Bewertungen der Schule und der Schulpraxis gegeben hat. Zugleich machen die Werte deutlich, daß die Meinungen der Lehrerinnen und Lehrer zu ihrer eigenen Vergangenheit sehr unterschiedlich sind. Es zeichnen sich zwei Komplexe dieses Bereichs der Auseinandersetzung ab: Das sind zunächst bestimmte Phänomene aus der DDR-Pädagogik und -Schule, die von einer großen Mehrheit als „belastend“ oder „sehr belastend“ und damit als unsinnig und überflüssig bewertet werden. Dazu zählen der Zwang für alle Lehrer, auch parteiloser, am politischen Lehrjahr (Parteilehrjahr) der SED teilzunehmen oder an anderen Nachmittagsveranstaltungen, die oft in Zusammenhang mit dem Bemühen in der DDR standen, eine ideologisch einheitliche und standhafte Haltung bei den Lehrerinnen und Lehrern und, vermittelt über diese, bei den Schülern zu schaffen. Als stark belastend wurde auch das Ausmaß an Kontrollen, Gängelei und Fremdbestimmung durch Staats- und Parteieinrichtungen sowie der allgegenwärtige Zwang, die eigene Meinung zu verstecken, zu heucheln und vorgegebene Phrasen als eigene Meinung auszugeben, bewertet.

Bei einer zweiten Gruppe von Spezifika des DDR-Schulwesens, von der eigentlich zu erwarten war, sie würden ähnlich wie die oben aufgeführten Veranstaltungen, Aktivitäten oder Institutionen mehrheitlich kritisch bewertet werden, zeigte es sich, daß die Lehrerinnen und Lehrer in der Bewertung deutliche Unterschiede machten. Das bezieht sich vor allem auf die sogenannte „FDJ- und Pionierarbeit“ und die Durchführung außerunterrichtlicher Arbeitsgemeinschaften mit den Schülern auf freiwilliger Grundlage. Mehr als ein gutes

Drittel der Befragten kennzeichnete beispielsweise die „FDJ- und Pionierarbeit“ an den Schulen zwar als „belastend“ oder „sehr belastend“, ein Fünftel aber befürwortete sie als „nicht belastend“ oder „eher nicht belastend“. Ein sehr hoher Anteil war sich über seine Bewertung nicht schlüssig und bewertete mit „teils/teils“.

Diese differenzierende Betrachtung ist schon insofern bedeutsam, als die Definition der Lehrerrolle seitens der DDR-Bildungspolitik das Lehrerbild in der Öffentlichkeit nachhaltig und über das Ende der DDR hinaus geprägt hat.

Es liegt die Vermutung nahe, daß sich diese Differenziertheit innerhalb der Lehrerschaft auch bezüglich Art und Weise, Grad und Formen der Bewältigung der Herausforderungen des Transformationsprozesses fortsetzt.

1.2 Lehrerbildung: berufspraktische Ausrichtung und Defizite

Im folgenden soll insbesondere der Frage nachgegangen werden, wie sich die Lehrerausbildung in der DDR auf das berufliche Selbstverständnis ostdeutscher Lehrerinnen und Lehrer ausgewirkt hat, welche Effekte und Defizite feststellbar sind. Zunächst sollen Struktur und Inhalt der Lehrerbildung in der DDR³ kurz skizziert werden: Anfang der siebziger Jahre hatte sich in der DDR eine schulstufenbezogene Struktur der Lehrerausbildung herausgebildet, die sich auf folgende Elemente stützte und in ihrem Kern bis in die achtziger Jahre bestehen blieb:

- Ausbildung von Unterstufenlehrern und Erziehern an Instituten für Lehrerbildung: Voraussetzung für die Ausbildung war der Abschluß der 10. Klasse der POS der DDR. Ausgebildet wurden in der Regel künftige Unterstufenlehrer mit drei Fächern für den Einsatz in den Klassen 1 bis 4 (mit teilweisem Einsatz in der Mittelstufe, d. h. in den Klassen 5 und 6), Freundschaftspionierleiter sowie Erzieher (mit der Lehrbefähigung für ein bis zwei Fächer der Unterstufe).
- Ausbildung von Fachlehrern (Diplomlehrern) mit zwei Unterrichtsfächern für die Klassen 5 bis 10 (später bis Klasse 12) an Pädagogischen bzw. Technischen Hochschulen: Voraussetzung für das Studium war das Abitur (oder eine andere Form der Hochschulzugangsberechtigung; vgl. DÖBERT 1994). Der Einsatz erfolgte in der Regel in den Klassen 5 bis 10 der POS, erst nach besonderer Bewährung auch in den Klassen 11 und 12 der EOS. Die Ausbildungsdauer wurde ab 1982 auf fünf Jahre erhöht.
- Ausbildung von Fachlehrern (Diplomlehrern) mit zwei Unterrichtsfächern für die Klassen 5 bis 10 (später 5 bis 12) an Universitäten. Hochschulzugangsberechtigung, Ausbildungsdauer und Einsatz waren analog zur Ausbildung an Pädagogischen bzw. Technischen Hochschulen geregelt. Entscheidender –

3 Es ist hier nicht der Platz, auf die verschiedenen Abschnitte der Neulehrer- bzw. Lehrerausbildung der SBZ/DDR von 1945 bis Ende der achtziger Jahre einzugehen. Dazu sei auf die in Vorbereitung befindliche Publikation von DÖBERT und RUDOLF, „Lehrerberuf und Lehrerbildung in der DDR und in den neuen Bundesländern“, verwiesen. Einzeldarstellungen finden sich u. a. bei FLACH (1994), GAUDE (1993), ORTLEPP (1994), WENZEL (1994), Wissenschaftsrat (1991), GRUNER (i.d. Bd.).

wenn auch nicht offiziell angelegter – Unterschied des Studiums an Universitäten gegenüber dem an Pädagogischen Hochschulen war die Akzentuierung des Verhältnisses von Lehre (orientiert an den jeweiligen Fachdisziplinen) und Berufsbezogenheit. An Pädagogischen Hochschulen war das Studium deutlich stärker berufspraktisch und didaktisch-methodisch akzentuiert.⁴

Unterstufenlehrer wurden an insgesamt 27 Instituten für Lehrerbildung (IfL) ausgebildet. Neben den Unterstufenlehrern wurden an den IfL Freundschaftspionierleiter (mit eingeschränkter Lehrbefähigung für die Unterstufe), Horterzieher und Kindergärtnerinnen ausgebildet.⁵ Für letztere gab es zudem Fachschulen für Kindergärtnerinnenausbildung.

Die künftigen Lehrer für die unteren Klassen erhielten eine Ausbildung in: Grundlagen des Marxismus-Leninismus, Pädagogik, Psychologie, Entwicklungsphysiologie und Gesundheitserziehung, Deutsche Sprache und Literatur, Heimatkunde, Mathematik und wahlweise in Kunsterziehung, Musikerziehung, Sport, Schulgartenunterricht oder Werkunterricht sowie in den jeweiligen Fachmethodiken. Außerdem gehörten zur Ausbildung Russisch, Spracherziehung, Sportunterricht, Technik der Arbeit mit audiovisuellen Unterrichtsmitteln, Zivilverteidigung und verschiedene Praktika. In den acht Semestern der IfL-Ausbildung schwankte die Anzahl der Wochen für Lehrveranstaltungen je Semester zwischen vier (im 7. Semester bei 15 Wochen Praktikum) und 19 (im 1. Semester). Im Schnitt wurden 15 Wochen je Semester unterrichtet. Je zwei Wochen entfielen auf Prüfungen im 2., 4. und 6. Semester. Die Abschlußprüfungen fanden im 7. Semester statt, im 8. Semester mußte die Abschlußarbeit angefertigt werden.

Einen großen Raum nahmen die Lehrveranstaltungen in der Schulpraxis ein. Sie sollten während der gesamten Ausbildungszeit eine kontinuierliche Verbindung der theoretischen Ausbildung mit der praktischen Arbeit in der Schule bzw. Pionierfreundschaft sichern helfen. Diese Lehrveranstaltungen wurden in der Regel in den den IfL zugeordneten Schulen durchgeführt. Kern der schulpraktischen Ausbildung waren das einwöchige Praktikum am Ende des 4. Semesters, das in der Regel zweiwöchige Praktikum in der Sommerferiengestaltung nach dem 4. Semester, das Kleine Schulpraktikum im 5. Semester und insbesondere das 15 Unterrichtswochen umfassende Große Schulpraktikum zu Beginn des 7. Semesters sowie regelmäßige Unterrichtsbesuche. Damit waren fast 25% des Ausbildungsvolumens in der Schulpraxis angelegt. Die IfL waren mit ihren im Schnitt ca. 65 Lehrkräften und etwa 400 Studierenden dafür günstig dimensionierte Ausbildungsstätten.

Die Ausbildung der Fachlehrer für die Mittel- und Oberstufe erfolgte in einem vierjährigen, ab 1982 in einem fünfjährigen Studium an sechs Universitäten (Berlin, Leipzig, Halle, Jena, Rostock, Greifswald), zwei Technischen Hochschulen (Karl-Marx-Stadt, Magdeburg), einer Musikhochschule (Weimar)⁶ und neun

4 Hinsichtlich berufspraktischer Akzentuierung des Studiums stellen die genannten Lehrerausbildungsinstitutionen der DDR eine Rangfolge dar.

5 Die Ausbildung von Heimerziehern erfolgte in den dafür spezialisierten IfL Altenburg, Bernburg und Großenhain sowie an den IfL Berlin, Weimar und Neubrandenburg.

6 Nach Umstrukturierung wurde die Lehrerbildung Ende 1988 an den sechs Universitäten und drei Technischen Universitäten (Dresden, Karl-Marx-Stadt, Magdeburg) realisiert.

Pädagogischen Hochschulen (Potsdam, Güstrow, Magdeburg, Halle, Köthen, Erfurt/Mühlhausen, Dresden, Leipzig, Zwickau).⁷ Sie schloß ab 1982 mit dem akademischen Grad eines Diplomlehrers und der Lehrberechtigung in zwei Fächern für die Klassen 5 bis 12 ab, wobei der Einsatz in der EOS (Klassen 11 und 12) sowie in Spezialschulen erst nach besonderer Bewährung erfolgte.

Die Bestandteile der Fachlehrerausbildung waren im wesentlichen: Grundlagen des Marxismus-Leninismus, Erziehungswissenschaften (Pädagogik, Psychologie, Methodik), Fachwissenschaften, Fremdsprachen, Sprecherziehung und Studentensport. Die erziehungswissenschaftliche Ausbildung nahm an Universitäten wie PH ca. 20% der Studienzeit ein.

Besonders die Pädagogischen Hochschulen besaßen einen hohen Grad an Spezialisierung. In der Regel boten sie zwischen zwei und zehn Fächerkombinationen mit entweder vorwiegend mathematisch-naturwissenschaftlichem Ausbildungsprofil oder gesellschaftswissenschaftlich-historischen, philologischen und künstlerischen Schwerpunkten an. An den PHs gab es durchschnittlich 1500 Studierende und 360 Lehrkräfte.

Die günstige Betreuungsrelation zwischen Lehrkräften und Studenten, die Überschaubarkeit der Einrichtungen und der hohe Anteil ehemaliger Lehrer in der fachmethodischen Ausbildung begünstigte die betont berufsvorbereitend und -praktisch angelegte Ausbildung.

In der Ausbildung wurden u. a. folgende Praktika durchgeführt⁸.

- Schulpraktische Übungen (SPÜ) im Rahmen der fachmethodischen Ausbildung.
- Das zunächst als Hospitationspraktikum konzipierte pädagogisch-psychologische Praktikum, das ab 1982 in schulpraktische Übungen für Pädagogik und Psychologie umgewandelt wurde.
- Das Praktikum in der Sommerferiengestaltung nach dem 1. Studienjahr.
- Das Große Schulpraktikum. Bis 1986 standen dafür 18 Wochen, danach 27 Wochen im 5. Studienjahr zur Verfügung. Vorbereitet wurde dieses Praktikum durch die schulpraktischen Übungen. In der praktischen Lehrertätigkeit sollten die Studenten als unmittelbare Vorbereitung auf ihren Beruf die selbständige Unterrichtsplanung und -gestaltung sowie die Klassenlehraufgaben erfahren.

Selbst bei dieser groben Beschreibung fällt zweierlei auf: einerseits die Betonung politisch-ideologischer Ausbildungsbestandteile, die Einbindung erziehungswissenschaftlicher Lehre in die Ideologie des Marxismus-Leninismus und in die Absichten der bildungspolitisch Verantwortlichen in der DDR, der hohe Reglementierungs- und Verschulungsgrad, das Fehlen oder unzureichende Vertretensein wichtiger Ausbildungsbereiche (etwa verschiedener Therapieangebote, Allgemeiner Pädagogik, sozialer Fragen). Andererseits beinhaltete die Lehrerausbildung in der DDR eine spezifische Berufsvorbereitung durch Praktika, das enge Zusammenwirken von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Umset-

7 Ende der achtziger Jahre kam die neu gegründete PH Neubrandenburg hinzu.

8 Mit der Neukonzipierung des fünfjährigen Diplomlehrerstudiums wurde die vorher explizit durchgeführte „Politisch-pädagogische Tätigkeit (PPT)“ ab Mitte der achtziger Jahre gestrichen. An den Instituten für Lehrerbildung blieb die PPT bis 1989 Ausbildungsbestandteil.

zung in der Praxis sowie pädagogisch und entwicklungspsychologisch durchaus hilfreiche Ausbildungselemente (Handlungswissen, Verfahrenkenntnisse usw.).

Bei allen vorzubringenden Kritiken gegen die Lehrerausbildung in der DDR ist die Mehrheit der ostdeutschen Lehrerinnen und Lehrer anscheinend nach wie vor vom praktischen Wert dieser Ausbildung überzeugt. Schon DDR-interne Befragungen von Lehrerstudenten aus den siebziger und achtziger Jahren erbrachten als ein bedeutsames Ergebnis eine hohe Wertschätzung der fachwissenschaftlichen und der schulpraktischen Ausbildung (vgl. FLACH/LÜCK/PREUSS 1995). In unserer Untersuchung hielten 67,5% der befragten Lehrer in Berlin-Ost, Brandenburg und Sachsen diese Ausbildung für die Bewältigung aktueller Bildungs- und Erziehungsfragen für ausreichend oder überwiegend ausreichend. Ein Anteil von 8,2% war der Auffassung, daß die Ausbildung nicht oder zuwenig ausreicht, Probleme des heutigen Schulalltags zu lösen. Selbst wenn man in Rechnung stellt, daß die Antworten nicht frei von verständlichen Legitimierungsbestrebungen und keinesfalls repräsentativ sind, werden sie in ihrer Tendenz von dem Fakt gestützt, daß auf die Frage nach dem unmittelbaren Fort- und Weiterbildungsbedarf in erster Linie juristische Fragen des Lehreralltags, fachliche und curriculare Probleme sowie methodische Aspekte benannt wurden. Von den befragten Lehrerinnen und Lehrern wurden zudem die in den letzten Jahren erlebten Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen zu pädagogisch-psychologischen Themen wenig positiv bewertet (vgl. DÖBERT/RUDOLF/SEIDEL 1995, S. 165 f.).

Das läßt zumindest den Schluß zu, daß die ostdeutschen Lehrerinnen und Lehrer eine hinreichende Ausbildung in der DDR erhalten haben, die in ihrer praktischen Substanz offenbar zu einem nicht geringen Teil auch für die Alltagsanforderungen und -bedingungen des neuen Schulsystems trägt. Zu einer analogen Einschätzung kommt auch KORNADT (1996, S. 229).

Die fundamentalen Kritiken an der Lehrerausbildung während der „Wende“ in der DDR führten zu deren grundlegenden Reformierung. Defizite erklären sich schon daraus, daß die DDR-Pädagogik in besonderem Maße der marxistisch-leninistischen Ideologie verpflichtet war und sozialwissenschaftlich orientierte empirische pädagogische Forschung und pädagogische Psychologie nur schwach entwickelt oder unzulänglich vertreten waren (vgl. FÜHR 1993, S. 197). „Weitgehend oder gänzlich neu aufgebaut werden müssen ebenfalls die Fächer, die in der DDR in besonderem Maße zur Legitimation und zum Erhalt der herrschenden Ideologie dienten, in erster Linie Geschichte und Philosophie. Politikwissenschaft existierte im international üblichen Verständnis dieses Faches in der DDR überhaupt nicht. Soziologie nur ansatzweise“ (Wissenschaftsrat 1991, S. 31). Weiter war Religionspädagogik eines der Fächer, die völlig neu aufzubauen waren. Auch der Ausbau der neuphilologischen Fachrichtungen war vordringlich.

2. Lehrerbildung in den neuen Bundesländern

2.1 Veränderte Strukturen

Bereits in den achtziger Jahren war in der DDR beabsichtigt, für die Institute für Lehrerbildung einen allmählichen Übergang zu Formen der Hochschulausbildung zu schaffen bzw. sie an Pädagogische Hochschulen anzugliedern. Aber erst ab 1988 wurde in sehr vorsichtiger Weise versucht, die Ausbildung von Unterstufenlehrern allmählich in Hochschulen zu überführen. Ein erster Schritt war die Erprobung der Angliederung des IfL Potsdam an die Pädagogische Hochschule Potsdam, die 1987/88 eingeleitet wurde. Im Bezirk Halle sollten die Ausbildungskapazitäten für Lehrer der unteren Klassen konzentriert werden: Das IfL Köthen sollte 1988 ein Institut der PH Halle/Köthen werden. Angegliedert werden sollten die IfL Halle und Quedlinburg sowie ab 1992 auch das IfL Weißenfels. An die neu gegründete PH Neubrandenburg sollten die IfL Templin und Kyritz angegliedert werden. Analoge Entwicklungen waren in den Bezirken Karl-Marx-Stadt, Dresden, Magdeburg, Erfurt und Leipzig für die Angliederung der dortigen IfL an die PHs vorgesehen. Die geplante Angliederung der IfL Staßfurt und Magdeburg an die PH Magdeburg wurde von der letzten DDR-Regierung 1990 noch vollzogen. Ebenfalls kurz vor der Wiedervereinigung wurden von der Regierung DE MAIZIÈRE die bis dahin einphasige Lehrerausbildung aufgehoben, das Hochschulstudium zur Erlangung eines Lehramts eingeführt und die Anpassung der Lehrerbildung an westdeutsche Verhältnisse vorbereitet. Die Entwicklung der rechtlichen Rahmenbedingungen von 1990 bis 1996 ist dargestellt bei AVENARIUS u. a. (1996).

In der Diskussion um die Reformierung der Lehrerbildung in den neuen Ländern war – neben dem Hauptthema der personellen Erneuerung – die Frage der künftigen Strukturen dominierend. Insbesondere stand die Frage der Weiterführung eigenständiger Pädagogischer Hochschulen oder ihre Zusammenführung mit den (erneuerten) bzw. neuen Universitäten.

Mit dem Zweck, die Lehrerausbildung in den östlichen und westlichen Bundesländern unter dem übergreifenden Gesichtspunkt einer gemeinsamen demokratischen Verfassung aufeinander abzustimmen, Ausbildungsinhalte und -standards an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Ost- und Westdeutschland gleichwertig zu machen, Chancengleichheit herbeizuführen und Mobilitätshemmnisse abzubauen, erarbeitete der Wissenschaftsrat Empfehlungen zur Lehrerbildung in den neuen Ländern (vom 5. Juli 1991). Zur Frage der Weiterführung der Pädagogischen Hochschulen heißt es dort:

„Der Wissenschaftsrat hält sowohl eine Fortführung der Pädagogischen Hochschulen als auch ihre Fusion mit den Universitäten für hochschulpolitisch vertretbar. Für die Fusion sprechen die an Pädagogischen Hochschulen mangelnden Möglichkeiten zum Kontakt mit Studierenden und Dozenten nichtlehramtsbezogener Studiengänge und der Mangel an Alternativen zum Lehramtsstudium, ferner oft schlechtere personelle und sächliche Ausstattung, als sie an Universitäten üblich ist, manchmal ein zu schmales Fächerspektrum ... Umgekehrt kann für eine Weiterführung der Pädagogischen Hochschulen sprechen, daß hier leichter als an den Universitäten eine spezifische Berufsorientierung, ein enges Zusammenwirken von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und erziehungswissenschaftlichen Grundlagenfächern sowie eine Konzentration der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschung auf unterrichtsrelevante Fragen erreicht werden können ... Für den Fall, daß die Pädagogischen Hochschulen fortgeführt werden, empfiehlt der

Wissenschaftsrat eine Funktionsdifferenzierung in der Weise, daß die Universitäten sich auf Studiengänge für die Sekundarstufen I und II beschränken und die Pädagogischen Hochschulen auf die Ausbildung von Lehrern für die Primarstufe und die Sekundarstufe I. Die Grundschullehrerausbildung sollte dann an den Pädagogischen Hochschulen konzentriert werden ...“ (Wissenschaftsrat 1991, S. 46).

Der Wissenschaftsrat hatte also die Frage des Bestehens der PHs offengelassen. Dem Argument, die PH sei ein „auslaufendes Modell“ und die Lehrerbildung müsse „wissenschaftlich“ sein und gehöre demzufolge an die Universität, stand die Tatsache entgegen, daß in den PHs der DDR – wie auch in denen der alten Bundesrepublik – die Ausbildung stärker auf die Lehrtätigkeit, die Akzeptanz erzieherischer Aufgaben und die Entwicklung „pädagogischer Einstellungen“ ausgerichtet war. In fast allen neuen Ländern hat sich die Landespolitik gegen das Fortbestehen der PHs ausgesprochen. Einzige Ausnahme ist die derzeit noch existierende Pädagogische Hochschule Erfurt in Thüringen, die aber demnächst in die neu gegründete Erfurter Universität integriert wird. Selbst wenn sich Hochschulstrukturkommissionen in den Ländern für den Erhalt einzelner PHs ausgesprochen hatten – so sollte beispielsweise nach dem Vorschlag der Hochschulstrukturkommission in Sachsen-Anhalt zwar die PH Magdeburg aufgelöst, die Lehrerbildung aber an der PH Halle konzentriert werden –, entschied sich die Landespolitik überwiegend gegen solche Vorschläge. In Sachsen-Anhalt wurden die beiden genannten PHs zum 1.4.1993 in die Universität Halle und in die neu gegründete TU Magdeburg integriert (KORNADT 1996, S. 247).

Im Ergebnis der Umstrukturierung entstand – analog zur Lehrerbildung in den westdeutschen Bundesländern und vermutlich aus Gründen der Chancengleichheit und der Mobilitätschancen angepaßt an diese – eine zweiphasige Lehrerbildung, deren 1. Phase nunmehr an Universitäten zu realisieren ist. Für die 2. Phase wurden in den neuen Ländern Ausbildungs- und Studienseminare eingerichtet. Damit ist in allen ostdeutschen Bundesländern eine das Abitur (allgemeine Hochschulreife) voraussetzende universitäre Lehrerbildung entstanden.

Eine überwiegend aus inhaltlichen Argumenten gespeiste Antwort, die sowohl Erfahrungen, Probleme und Entwicklungen der Lehrerausbildung in den alten Bundesländern mit solchen aus der DDR sowie mit Überlegungen zu einer wissenschaftlich fundierten, gleichwohl praxisorientierten Ausbildung verknüpft, wird mit dem „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“ versucht (vgl. EDELSTEIN/HERRMANN 1993). Durch eine inhaltliche und organisatorische Umstrukturierung des Studiums (mit vielfältigen Praktika und Übungen) soll problemlösungsorientiertes Lehrerhandeln vermittelt werden, das zugleich Anwendungs- und Reflexionswissen entstehen läßt.

2.2 *Inhalte und Formen der Ausbildung*

Schon im Verlauf des Jahres 1990 wurden auch die Inhalte der Lehrerausbildung verändert: Das marxistisch-leninistische Grundlagenstudium wurde ebenso abgeschafft wie die bisher obligatorische Russisch- und Sportausbildung. Bei den Fächern wurden analog zu Veränderungen im Schulwesen (vgl. DÖBERT 1995)

systemnahe Fächer (wie Staatsbürgerkunde) abgeschafft oder grundlegend neu konzipiert (wie Geschichte). Die erziehungswissenschaftliche Grundlagenausbildung wurde neu gestaltet. In fast allen Fächern wurden Inhalte revidiert, erweitert bzw. neu konzipiert. Bisherige Fächerkombinationen entfielen, und Studiengänge für die neuen Lehramtsfächer wurden eingerichtet. Prüfungs- und Studienordnungen wurden nach westdeutschen Vorbildern geregelt.

Die folgende Zusammenstellung⁹ gibt einen Überblick über die Ausbildung für Lehrämter für öffentliche allgemeinbildende Schulen in den neuen Bundesländern. Die Ausbildung für Sonder- bzw. Förderschulen o.ä. Schulen und für berufsbildende Schulen wurde nicht berücksichtigt.

In den ostdeutschen Bundesländern gibt es sowohl die schulformenbezogene wie auch die stufenbezogene Ausbildung, mit Ansätzen einer stufenübergreifenden Ausbildung (Brandenburg). Die Regelstudienzeiten schwanken zwischen sechs und acht Semestern für Lehrämter an Grundschulen und Lehrämtern an Schulen der Sekundarstufe I sowie acht und zehn Semestern für das Lehramt an Gymnasien (bzw. Einrichtungen der Sekundarstufe II). Die während des Studiums zu absolvierenden Schulpraktika reichen von vier Wochen (Brandenburg) bis zehn Wochen (Sachsen-Anhalt). Eine Betonung des schulpraktischen Teils der Ausbildung (Praktika) ist deutlich erkennbar.

Insgesamt ist ähnlich wie in Westdeutschland eine Lehrerbildung mit einem vielfältigen, vorherige Defizite weitgehend ausgleichenden wissenschaftlich-inhaltlichen Ausbildungsangebot entstanden. Da die Ausbildungsinhalte und -formen weitgehend aus der westdeutschen Lehrerausbildung übernommen wurden, kann vermutet werden, daß auch die Tendenz zur Akademisierung und Theoretisierung als typische Begleiterscheinung universitärer Lehrerbildung (vgl. BREZINKA u. a. 1995) entstehen wird. Dies könnte die Gefahr der Verminderung der schulpraktischen Grundeinstellung und damit der schulalltäglichen Kompetenz einschließen (vgl. KORNADT 1996, S. 260). Gerade die ist es aber, die ostdeutschen Lehrerinnen und Lehrern derzeit hilft, die neuen Herausforderungen im Schulalltag zu bewältigen.

In der aktuellen Diskussion wird das Verhältnis von Wissenschaftlichkeit und praktischer Berufsbezogenheit der Lehrerausbildung differenziert (vgl. v. HENTIG 1993; OELKERS 1993; OLBERTZ 1995). Die neuen Denkansätze lassen sich mit den Stichworten „Forschendes Lernen“, Erfahrung von Schulpraxis als Anlaß für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Unterrichts-, Schüler- und Lehrerproblemen, Innovation von unten (an einer einzelnen Schule) als Lern-Lehr-Anlaß für Lehrerausbildung (vgl. ACHTENHAGEN 1996) umreißen.

⁹ Die Überblicksdarstellung stützt sich auf ein bisher unveröffentlichtes Material von Frau Dr. E. SCHULZE (Berlin) zu rechtlichen Bestimmungen der Lehrerbildung in den neuen Bundesländern von 1996.

Tabelle 1: Ausbildung für Lehrämter an allgemeinbildenden öffentlichen Schulen				
Lehrämter/Profil	Regelstudienzeit in Semestern	Schulpraktika	Studieninhalte	
Mecklenburg-Vorpommern – Lehramt an Grund- und Hauptschulen – Lehramt an Haupt- und Realschulen – Lehramt an Gymnasien	8	Schul- und Sozialpraktikum	Lehrveranstaltungen im Umfang von 160 SWS: Erziehungswissenschaft 22 SWS, Grundschulpädagogik 60 SWS, Fachdidaktiken jeweils 9 SWS, beide Fächer je 30 SWS	
	8	Schul- und Sozialpraktikum	Lehrveranstaltungen von 160 SWS: Erziehungswissenschaft 22 SWS, Pflichtfach 60 SWS, zweites Fach 40 SWS, Fachdidaktiken je 9 SWS, 3. Fach als Beifach 20 SWS	
	9	Schul- und Sozialpraktikum	Lehrveranstaltungen von 180 SWS: Erziehungswissenschaft 20 SWS, beide Fächer je 70 SWS, Fachdidaktiken je 10 SWS	
Brandenburg – Lehramt für Primarstufe – Lehramt für die Sekundarstufe I – Stufenübergreifendes Lehramt Sekundar-/Primarstufe – Lehramt für die Sekundarstufe II – Stufenübergreifendes Lehramt Sekundarstufe II/ Sekundarstufe I	6	schulpraktische Studien als semesterbegleitendes Praktikum oder als Blockpraktikum (4 Wochen)	Lehrveranstaltungen von 130 bis 140 SWS: Fach I 50 SWS, primarstufenspezifischer Bereich 60 SWS, (zwei weitere Fächer 40 SWS, Grundschulpädagogik 10 SWS, Anfangsunterricht 10 SWS)	
	6	wie Lehramt Primarstufe	Lehrveranstaltungen von 130 bis 140 SWS: Fach I 60 SWS, Fach II 50 SWS (jeweils einschließlich Fachdidaktik), Erziehungswissenschaft	
	7	wie Lehramt Primarstufe	Lehrveranstaltungen von 150 bis 160 SWS: Fach I 60 SWS, Fach II 50 SWS, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft	
	8	Studium einer beruflichen Fachrichtung: abgeschlossene berufliche Ausbildung oder mindestens dreijährige berufliche Tätigkeit	Lehrveranstaltungen von 150 bis 160 SWS: Fach I 60 SWS, Fach II 50 SWS, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft	
	8	wie Lehramt Primarstufe	Lehrveranstaltungen von 160 bis 170 SWS: Fach I 80 SWS, Fach II 60 SWS, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft	

Sachsen-Anhalt – Lehramt an Grundschulen – Lehramt Haupt- und Realschule an Sekundarschulen – Lehramt an Gymnasien	7	zweiwöchiges Orientierungspraktikum sowie zwei Schulpraktika (acht Wochen)	Lehrveranstaltungen von 130 SWS: Pädagogik, Psychologie, Fachwissenschaft und Fachdidaktik der Unterrichtsfächer I bis III (wobei Deutsch und Mathematik als Unterrichtsfächer I und II gelten)
	8	Orientierungspraktikum (zwei Wochen) und zwei Blockpraktika (acht bis zehn Wochen)	Lehrveranstaltungen von 130 bis 140 SWS: Studium der beiden Unterrichtsfächer, der Pädagogik und der Psychologie
	10	wie Lehramt an Grundschulen	Lehrveranstaltungen von 170 SWS: Pädagogik, Psychologie sowie die Fachwissenschaft und Fachdidaktik der beiden Unterrichtsfächer
Sachsen – Lehramt an Grundschulen – Lehramt an Mittelschulen – Lehramt an Gymnasien	7	drei schulpraktische Studien in der Regel als Blockpraktika (je drei Wochen)	Lehrveranstaltungen von 120 SWS: Erziehungswissenschaftliche Studien 26 SWS, Grundschuldidaktik 54 SWS, Fach 40 SWS
	8	wie Lehramt an Grundschulen	Lehrveranstaltungen von 140 bis 150 SWS: Erziehungswissenschaft 22 SWS, zwei Unterrichtsfächer (Erst- und Zweitfach) 60 SWS
	10	wie Lehramt an Grundschulen	Lehrveranstaltungen von 170 bis 180 SWS: Erziehungswissenschaft 18 SWS, zwei Unterrichtsfächer (Erst- und Zweitfach) 80 SWS
Thüringen – Lehramt an Grundschulen – Lehramt an Regelschulen – Lehramt an Gymnasien	7	Orientierungspraktikum (zwei Wochen), schulpädagogisches Blockpraktikum (vier Wochen), studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum (ein Semester Deutsch, Mathematik, Heimat- und Sachkunde und in dem gewählten Prüfungsfach jeweils 2 SWS)	Lehrveranstaltungen von 125 SWS: Erziehungswissenschaft 24 SWS, Grundschulpädagogik 40 SWS, Fach Deutsch 15 SWS, Fächer Mathematik, Heimat- und Sachkunde je 10 SWS, gewähltes Prüfungsfach 20 SWS, Wahlfachstudium (Philosophie, Politikwissenschaft, Soziologie oder Grundlagen des Rechts)
	8	Orientierungspraktikum (zwei Wochen), schulpädagogisches Blockpraktikum (vier Wochen)	Lehrveranstaltungen von 140 SWS: Erziehungswissenschaften 24 SWS, zwei Unterrichtsfächer der Regelschule mit je 55 SWS, Wahlfachstudium
	9	wie Lehramt Regelschulen	Lehrveranstaltungen von 170 SWS: Pädagogik, Psychologie, Fachwissenschaft und Fachdidaktik in zwei Unterrichtsfächern, Wahlfachstudium

3. *Zur Situation von Lehrerinnen und Lehrern in den ostdeutschen Bundesländern*

3.1 *Veränderungen im Lehrerberuf*

Die strukturelle, inhaltliche und personelle Neuordnung des Schulwesens in den ostdeutschen Bundesländern war Anlaß für eine Reihe von Untersuchungen zur Situation der Lehrerinnen und Lehrer. Das forschungsleitende Interesse dieser Untersuchungen war vor allem darauf gerichtet, wie Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Ausbildung und berufliche Sozialisation in der DDR erhalten haben, mit der Transformation der Lehrerrolle zurechtkommen, welche Probleme und spezifischen Belastungen sich für sie stellen und welche Bewältigungsstrategien sie nutzen (vgl. DÖBERT/RUDOLF/SEIDEL 1995; HOFFMANN/CHALUPSKY 1991; HOYER 1996; HÜBNER 1994, 1996; SCHIMUNEK 1993, 1996). Die Möglichkeiten eines systematischen West-Ost-Vergleichs wurden allerdings noch nicht genutzt, wenn von Untersuchungen innerhalb Berlins (vgl. HÜBNER 1994, 1996) abgesehen wird, die sich nicht umstandslos für die Bundesrepublik generalisieren lassen.

In den Langzeituntersuchungen von 1985 bis 1994 von SCHEUCH u. a. (1995) wurde auch nach der Zufriedenheit in der Schule als Faktor für die Lehrergesundheit gefragt. Danach sind die befragten Lehrer jetzt offenbar zufriedener mit den Möglichkeiten selbständiger Arbeit und freier Berufsausübung im Vergleich zu 1985. Weniger zufrieden sind sie mit den Möglichkeiten der Erziehung, der Lernmotivation und Disziplin sowie zum Teil mit dem fachlich-inhaltlichen Unterrichtsniveau. Die Arbeiten von SCHEUCH u. a. dürften die einzigen längsschnittartigen Lehreruntersuchungen sein, die sich seit Mitte der achtziger Jahre bis in die Gegenwart hinein u. a. auch mit der Befindlichkeit von Lehrerinnen und Lehrern in Ostdeutschland beschäftigt haben. Insofern besitzen die Befunde dieser Untersuchungen – wenn auch unter dem Zugang der Lehrergesundheit gewonnen – einen besonderen Aussagewert.

Für die Interpretation der Befunde derzeit vorliegender Untersuchungen ist zu beachten:

- Die Untersuchungsergebnisse – gerade zur Zufriedenheit ostdeutscher Lehrerinnen und Lehrer – sind in hohem Maße davon abhängig, zu welchem Zeitpunkt und in welcher Region die jeweilige Untersuchung durchgeführt wurde. So zeigen Untersuchungen gleich zu Beginn der äußeren Schulreformen in den Ländern eine ausgesprochene Verunsicherung von Lehrern. Befragungsergebnisse zu dieser Zeit sind entscheidend durch Existenzangst, Sorge um Weiterbeschäftigung und Unzufriedenheiten mit Rahmenbedingungen weitergeführter Arbeitsverhältnisse der Lehrerinnen und Lehrer geprägt. Solchen Befunden geradezu konträr gegenüber stehen Untersuchungsergebnisse Mitte der neunziger Jahre von Lehrerinnen und Lehrern, die z. B. schon verbeamtet wurden oder sich beruflich sicher wähnen. In diesen zeigt sich eine hohe Zufriedenheit. Von Bedeutung für die Interpretation von Unterrichtsbefunden sind auch landes-, regional- oder schulstufenspezifische Probleme. So haben sich beispielsweise Brandenburger Grundschullehrerinnen und -lehrer trotz weitgehend gesicherter beruflicher Perspektive wenig zufrieden angesichts der tariflichen Veränderung (80% von 80% des Ein-

kommens der übrigen Brandenburger Lehrer wegen Lehrerüberhang) geäußert.

- Stichproben werden überwiegend als Zufallsstichproben, zum Teil geschichtet bzw. als willkürliche Klumpenstichproben, gezogen. Sie beziehen sich aber meist nur auf ein Bundesland oder noch kleinere regionale Einheiten. Deshalb lassen sie keine repräsentativen Rückschlüsse auf die Situation der Lehrer in den ostdeutschen Ländern insgesamt zu.
- Bezüglich der Befragungsgebiete zeigt sich ein deutliches Nord-Süd-Gefälle. Kaum Untersuchungen gibt es im nordostdeutschen Raum (Mecklenburg-Vorpommern). Eine Häufung von Untersuchungen ist für einige neue Bundesländer, insbesondere Brandenburg und Thüringen, teilweise auch Sachsen, sowie für den Sonderfall Berlin (Ost und West), feststellbar.

Trotz der genannten Einschränkungen sowie der angedeuteten methodischen und erhebungstechnischen Probleme sollen nachfolgend einige Befunde unserer Lehreruntersuchung dargestellt werden, da wir insgesamt über einen methodisch gesicherten Datensatz verfügen, der – mit den genannten Einschränkungen – eine wissenschaftlich solide Interpretation zuläßt. Die Befunde werden durch die erwähnten Untersuchungen von SCHEUCH u. a., HÜBNER, SCHIMUNEK u. a. gestützt.

Hinsichtlich der beruflichen Zufriedenheit mit der gegenwärtigen Schulsituation ergab die Befragung insgesamt sehr hohe Werte in den positiven Wertungsmöglichkeiten. Auf die Frage, wie die Lehrer mit ihrer Arbeit heute zufrieden seien, antworteten 67,2% mit den Wertungsmöglichkeiten 1 und 2 (1 = zufrieden und 2 = eher zufrieden). Überraschend positiv ist die Zufriedenheit der befragten Lehrerinnen und Lehrer mit ihren neuen Vorgesetzten, den Schulleiterinnen und Schulleitern. 77,3% werteten ihre Beziehungen zu ihren neuen Vorgesetzten an der Schule „zufriedenstellend“ oder „eher zufriedenstellend“. Die sich neu ergebenden beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten wurden mit 63% in den Wertungsmöglichkeiten 1 und 2 als zufriedenstellend bewertet. Relativ unzufrieden äußerten sich die Befragten zu Schulorganisation und Arbeitsbedingungen. Mit den neuen Arbeitsbedingungen waren lediglich 30% zufrieden, bei der Organisation der Arbeit ist der Grad an Zufriedenheit etwas höher: 55% zeigten sich zufrieden, 35% werteten unentschlossen, und 9% zeigten sich unzufrieden.

Große Bedeutung besitzen für Lehrer offensichtlich gute Beziehungen zu ihren Kollegen, was angesichts der vor wenigen Jahren vollzogenen Neukonstituierung der meisten Schulen besondere Beachtung verdient. 28% der Lehrerinnen und Lehrer meinten, daß sich die Zusammenarbeit zwischen den Kollegen verschlechtert hat, 36% urteilten mit „teils/teils“, und 35,2% stellten bisher keine Verschlechterung fest.

Sehr deutlich erleben Lehrerinnen und Lehrer den Wegfall staatlicher Gängelung und Kontrolle als neue Freiheit. 63% der Befragten hatten den Wegfall von staatlichem Dirigismus und Kontrolle als spürbare Erleichterung bewertet. Wichtig sind den Lehrerinnen und Lehrern auch die größeren Freiheiten bei der Bestimmung von Schwerpunktinhalten und Methoden ihrer Vermittlung im Unterricht. 75% hielten diese Tatsache für besonders hervorhebenswert. Groß war auch die Zustimmung zur Feststellung, daß Freiheit mehr Eigenverantwor-

tung erfordert und ermöglicht. Dieser Umstand wurde von einer großen Mehrheit als wichtige Bedingung für pädagogische Arbeit erkannt und gewertet (66,1%).

Hinsichtlich neuer Anforderungen an die Lehrertätigkeit und der Bewertung der eigenen Fähigkeiten zu ihrer Bewältigung scheinen den Lehrern die strukturellen Veränderungen und die damit verbundenen Anforderungen größere Probleme zu bereiten. Immerhin gaben mehr als ein Drittel (39,9%) an, daß die strukturellen Veränderungen „sehr starke“ und „eher starke“ neue Anforderungen an ihre Tätigkeit ausgelöst haben. 27,95% erklärten, daß sie keine oder eher keine neuen Anforderungen erkennen können, die sich für sie aus den strukturellen Veränderungen im Schulwesen ergeben. 83,8% waren überzeugt, die neuen Anforderungen sehr gut oder gut bewältigen zu können. Diese Werte korrespondieren mit den Angaben zur beruflichen Zufriedenheit. Lediglich 0,9% bekannten, die neuen Anforderungen, die sich aus strukturellen Veränderungen ergeben, „eher schlecht“ oder „sehr schlecht“ zu bewältigen. Ähnlich bewerteten die Lehrer die curricularen Reformen: 40% sahen hier eine Quelle für „sehr starke“ oder „starke“ neue Anforderungen. Ein Drittel (33,5%) konnte „eher wenig“ oder „kaum“ neue Anforderungen im Umgang mit den neuen Lehr- und Rahmenplänen erkennen. 80,5% meinten, daß sie „sehr gut“ oder „eher gut“ die neuen Anforderungen aus den curricularen Veränderungen bewältigen. Veränderungen in der didaktischen Gestaltung des Unterrichts als neue Anforderungen erkannten 20,6% der Probanden. 56,8% meinten, sie würden sie „sehr gut“ oder „eher gut“ bewältigen. Wesentliche neue Anforderungen ergaben sich für die ostdeutschen Lehrer durch den Bezug ihrer täglichen Arbeit zu einem in wesentlichen Punkten neuen pädagogischen und psychologischen Grundkonzept. 29,5% erkannten hier „sehr starke“ und „eher starke Anforderungen“, und 40,2% meinten, in den veränderten pädagogischen und psychologischen Grundlagen ihrer Tätigkeit „eher weniger“ oder „kaum“ neue Anforderungen erkennen zu können.

Sehr differenziert wurden auch die neuen Beziehungen zwischen Lehrern und Eltern bewertet. Ein gutes Viertel der Befragten bekannte, daß sie die neuen Beziehungen zu den Eltern der Schüler als neues Problem bewerten. 24% erklärten, darin keine Belastung zu erleben. Ein knappes Drittel der befragten Lehrer sahen in dem Umstand, leistungsschwache Schüler aktuell nur ungenügend fördern zu können, ein bedeutsames Problem ihrer beruflichen Tätigkeit. Probleme mit erziehungsschwierigen Schülern gaben 33,3% der Lehrer an. 38,3% bestritten, daß es in ihrer Arbeit ein solches Problem gibt. Auf die Frage nach mangelnder Disziplin der Schüler im Unterricht bekannten 29,6% dieses Phänomen als „große“ und „eher große Belastung“ zu erleben. 41,35% gaben an, diesbezüglich keinerlei Belastungen im Unterricht im Umgang mit ihren Schülern zu erleben. 66,8% der Lehrerinnen und Lehrer erklärten, sie würden als neue Probleme erkannte Belastungen „sehr gut“ oder „eher gut“ bewältigen.

3.2 Fort- und Weiterbildungsbedarf

Insgesamt ergab sich folgende Rangfolge der von Lehrern benannten Quellen für neue Anforderungen (geordnet nach der Verwendung der Wertungsmöglichkeiten 1 und 2, „sehr starke“ und „eher starke“ Anforderungen):

1. curriculare Veränderungen;
2. strukturelle Veränderungen;
3. veränderte Stellung der Eltern und Schüler zu Schule, Unterricht und Lehrern;
4. didaktisch/fachdidaktische sowie pädagogisch-psychologische Neuorientierungen;
5. neue Anforderungen aus der veränderten Stellung des Lehrers in der Schule und der Gesellschaft.

Die neuen Curricula machten offenbar Schwierigkeiten. Insbesondere Lehrer naturwissenschaftlicher Fächer sind mit dem in den Rahmenplänen vorgegebenen Niveau unzufrieden, kritisieren die Proportionen ihrer Fächer im Gesamtkanon und problematisieren die Logik des Lernvorgangs (die stufenweise, aufeinander abgestimmte, wissenschaftsimmanente Logik des naturwissenschaftlichen Unterrichts in der DDR wurde weitgehend zugunsten eines stärker auf Anwendungsbeispiele bezogenen, teilweise exemplarischen Lernens aufgegeben). Mit Schwierigkeiten war auch der Einsatz anderer Fremdsprachenlehrer (etwa Russischlehrer mit entsprechender Fortbildung) im Englisch- oder Französischunterricht aufgrund des Fehlens ausgebildeter Lehrer verbunden.

Die größten Schwierigkeiten dürfte manchen Lehrerinnen und Lehrern jedoch eine Änderung ihrer Einstellungen zum Unterricht und zu den Schülern bereitet haben. In vielen Fällen gründete sich der Umgang mit Schülern eher auf eine gutgemeinte mitfühlende, einnehmende Fürsorge und weniger auf ein partnerschaftliches Verhältnis: „Damit ist gesagt, daß das pädagogische Verhältnis in unserer Schule (der ehemaligen DDR) neu definiert werden muß: Das Kind, der Jugendliche als lernendes Subjekt ist Partner des Lehrers, der wiederum in pädagogischer Selbständigkeit die Identitätsfindung des Kindes und des Jugendlichen unterstützt. Sowohl die Befreiung des Schülers von entmündigenden Erziehungszielen als auch die Befreiung des Lehrers von pädagogischer Bevormundung ist gemeint ... Mit der Neubestimmung des pädagogischen Verhältnisses muß die Aufgabe des Lehrers neu bestimmt werden“ (SCHWERIN 1992, S. 313).

Hinsichtlich des Fort- und Weiterbildungsbedarfs ergaben sich zwei Dimensionen, in denen sich die Befragten unterschieden. In der ersten Dimension gab es Personen, die insgesamt gesehen einen höheren Bedarf an Fort- und Weiterbildung anmeldeten, und solche, die einen geringeren Bedarf zu haben schienen. Dazwischen lag die Mehrheit der Befragten mit einem mittleren Bedarf. Ein durchschnittlich hoher Bedarf mag einerseits durch objektive Gegebenheiten, wie größere Änderungen in den beruflichen Aufgaben, andererseits durch subjektive Gegebenheiten, wie einer persönlichen Hilflosigkeit, verursacht sein. Eine zweite ermittelte Dimension betraf die Einschätzung der Bedarfsdeckung. Die zweite Dimension unterschied zwischen Befragten mit einer ausreichenden Abdeckung ihres Weiterbildungsbedarfs und solchen mit einer unzureichenden

Abdeckung. Daß die beiden Dimensionen unabhängig voneinander sind, überrascht. Würde man doch erwarten, daß bei guter Abdeckung des Bedarfs eine geringere Nachfrage vorhanden wäre. Aber weder bei der größeren Betrachtungsweise nach Dimensionen noch bei der Berücksichtigung einzelner Bereiche ließ sich ein solcher Zusammenhang ausmachen. Vermutlich ist das Zusammenspiel zwischen Weiterbildungsnachfragen und Weiterbildungsangebot erheblich komplizierter, wobei Sättigungseffekte und Anzeizeffekte sich gegenseitig die Waage halten.

Betrachtet man die Zusammenhänge zwischen den Dimensionen Bedarf und Bedarfsdeckung, wird die bisherige Interpretation gestützt: Lehrer, die Erziehungsprobleme haben oder eingestehen, und Lehrer, die sich vor neue Anforderungen gestellt sehen, melden demnach einen höheren Weiterbildungsbedarf an ($r=0,43$ bzw. $r=0,32$), was unmittelbar einsichtig ist. Daß auch Lehrer, welche die DDR-Pädagogik in positiverem Licht sehen, einen höheren Weiterbildungsbedarf für sich feststellen ($r=0,34$), ist nicht ganz so selbstverständlich. Der positive Rückblick muß jedenfalls nicht den Blick auf neue Erfordernisse verbauen, sondern kann ihn sogar schärfen. Eine schwächere Korrelation ($r=0,25$) ergibt sich zur beruflichen Zufriedenheit, was bedeutet, daß die Abdeckung des Weiterbildungsbedarfs in einem mäßigen Umfang zur Berufszufriedenheit beiträgt.

Der vorhandene Bedarf wird offenbar in nicht ausreichender Quantität wie Qualität befriedigt. Die nachfolgenden Aufstellungen machen einige Konturen dieser Defizite sichtbar. (s. Tab. 2)

Die Bewertung bereits erlebter Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen wird relativ zurückhaltend und unsicher vorgenommen. Die beste Bewertung bisher erlebter Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen erhielten solche zu

Tabelle 2: Bedarf an Fort- und Weiterbildung

Rangreihe	inhaltlicher Aspekt	Bewertung	
1	juristische Fragen des Lehreralltags	sehr wichtig:	43,1%
		wichtig:	44,2%
2	inhaltlicher Bedarf in bestimmten Unterrichtsfächern	sehr wichtig:	27,4%
		wichtig:	36,7%
3	Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern	sehr wichtig:	20,4%
		wichtig:	32,2%
4	Umgang mit Disziplinverstößen	sehr wichtig:	13,3%
		wichtig:	35,8%
5	Umgang mit leistungsstarken Schülern	sehr wichtig:	12,2%
		wichtig:	32,9%
6	Bewertung und Zensierung	sehr wichtig:	13,5%
		wichtig:	30,6%
7	fachdidaktische Fragen der Unterrichtsgestaltung	sehr wichtig:	13,4%
		wichtig:	29,3%
8	Probleme des individuellen Eingehens auf die Schüler	sehr wichtig:	10,4%
		wichtig:	29,9%
9	Fragen eines richtigen Erziehungsverhaltens	sehr wichtig:	6,4%
		wichtig:	30,7%
10	Umgang mit leistungsschwachen Kindern	sehr wichtig:	6,3%
		wichtig:	30,0%

curricularen Fragen (54,2%). Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen mit pädagogisch-psychologischen Themenprofilen werden wenig positiv bewertet (nur 17% gute oder sehr gute Nennungen).

4. Abschließende Diskussion

Der Beitrag ist dem Problem nachgegangen, wie es um die ostdeutschen Lehrerinnen und Lehrer im Transformationsprozeß des Bildungswesens in den neuen Bundesländern steht. Das Fazit versucht nun die beschriebenen Entwicklungen und Problembereiche thesenhaft zusammenzufassen:

Erstens: Die vorliegenden Daten zeigen, daß es in der ostdeutschen Lehrerschaft eine ausgesprochen differenzierte Sicht auf die von uns untersuchten Problembereiche (Lehrersein in der DDR, aktuelle Berufszufriedenheit, gegenwärtige Belastungen und Probleme sowie Fort- und Weiterbildung) gibt. Diese Differenzierungen sind weitaus größer, als bisher weithin angenommen wurde. Einige Differenzierungen sollen nachfolgend kurz benannt werden:

- Die früher bei DDR-Lehrern dominante Auffassung, daß der Lehrerberuf eine sozialbetreuerische bzw. fürsorgerische Funktion einschließt (in der DDR zum Teil manifestiert in solchen Formen wie außerunterrichtliche Tätigkeit, Pionier- und FDJ-Veranstaltungen, Hort usw.), wird weiterhin hoch bewertet, schwächt sich aber zunehmend ab. Diese Abschwächung ist besonders deutlich sichtbar bei Berliner Lehrerinnen und Lehrern, die sich – wie sie sagen – am „Job-Verständnis vieler Westlehrer“ orientieren.
- Offenbar waren zum Zeitpunkt der Untersuchung die Grundschullehrerinnen und -lehrer der zufriedendste Teil der ostdeutschen Lehrerschaft. Das ist insofern verwunderlich, als die Frage der Anerkennung ihrer Berufsabschlüsse und ihre Eingruppierung lange nicht abschließend geklärt war. erinnert sei in diesem Zusammenhang an den Nebenbefund der eingangs genannten Reanalyse von SCHIMUNEK, wonach Unterstufenlehrer eine positivere Einstellung zum Lehrerberuf haben. Eine der wesentlichen Gründe scheint zu sein, daß sie offensichtlich in ihrer früheren wie jetzigen Tätigkeit die wenigsten Probleme als belastend erleben, sie werten die vollzogenen Veränderungen sehr positiv, machen deutlich, daß die Umgestaltung des Schulwesens für sie im wesentlichen Verbesserungen und Erleichterungen erbracht hat und daß die Freude über die direkte Arbeit mit den Kindern auch ungünstige Rahmenbedingungen mildert. Sie sind auch sehr optimistisch, die neu aufgetauchten Probleme bewältigen zu können. Die Unterschiede in den Werten dieser Personengruppe und den anderen sind gravierend. Besonders große Probleme erleben offenbar die Lehrer aus den Gesamtschulen. Sie haben die höchsten Werte bei der kritischen Beurteilung der Bewältigung des Problems der Förderung leistungsschwacher Schüler, ebenso wie bei der Frage des Umgangs mit erziehungsschwierigen Schülern. Auch ihre Beziehungen zu den Eltern sehen sie besonders kritisch, erleben dort größere Belastungen. Aus dieser Personengruppe kommen zudem die höchsten Werte hinsichtlich der Einschätzung mangelnder Disziplin. Andererseits scheint sich hinter diesen Befunden zugleich ein höheres Problembewußtsein dieser Lehrerinnen und

Lehrer zu verbergen. Die Befunde der Lehrerinnen und Lehrer von Gymnasien sowie Real- und Hauptschulen liegen hinsichtlich der reflektierten Probleme und ihrer Bewältigung zwischen denen der Grundschul- und denen der Gesamtschullehrer.

- Die Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Schule wechselten, werten kritischer, polarisierter und differenzierter als ihre Kollegen, die in ihren vertrauten Lehrerkollegien verblieben sind. Der Wechsel macht eindeutig problembewußter und den neuen Anforderungen gegenüber aufgeschlossener. Auch wenn der Wechsel in ein anderes, in der Regel neu gebildetes Lehrerkollegium vielfach als Einschnitt in die berufliche und soziale Entwicklung empfunden wird, hat er sich doch größtenteils als positive Veränderung für die betroffenen Lehrerinnen und Lehrer erwiesen.
- Lehrerinnen bzw. ältere Lehrer schätzen die reale Bedeutung der DDR-Pädagogik für ihre gegenwärtige Praxis höher ein als ihre männlichen Kollegen bzw. jüngere Lehrer. Diese wiederum erkennen dafür offensichtlich deutlich bewußter als ihre Kolleginnen die Qualität der neuen Anforderungen und deren Konsequenzen für das eigene Handeln. Letztere meinen auch, die neuen Anforderungen besser bewältigen zu können.

Zweitens: Die sichtbaren Veränderungen in der Tätigkeit der Lehrerinnen und Lehrer scheinen weniger durch grundsätzlich geführte innere Auseinandersetzungen bewirkt, sondern wurden wohl eher durch eine mit viel Engagement vollzogene Anpassung an objektive und subjektive Notwendigkeiten erreicht. Ostdeutsche Lehrerinnen und Lehrer haben offenbar eine berufsspezifische (professionelle) Anpassungsleistung vollzogen, auf die sie durch die betont berufspraktische Lehrerausbildung in der DDR anscheinend weitgehend vorbereitet waren. Als Bewältigungsstrategie für neue Herausforderungen dominiert (noch?) das Zurückgreifen auf Bekanntes und Gewohntes. Man kann daher vermuten, daß viele pädagogische Vorstellungen und Verhaltensweisen aus der Zeit der DDR-Schule als Bekanntes und Gewohntes (besonders der Unterrichts- und Erziehungsstil) in das neue Schulsystem in den ostdeutschen Ländern übertragen wurden. Damit soll nicht negiert werden, daß es vielerorts eine neue pädagogische Diskussion um eigene neue Schulkonzepte und -profile, Unterrichtsstile u. ä. gibt.

Daraus leitet sich insgesamt die These ab, daß das aktuelle Lehrerhandeln ostdeutscher Lehrerinnen und Lehrer mindestens durch folgende Momente geprägt ist:

- durch anscheinend tragfähige, qualifizierte berufspraktische Ausbildung, die den Lehrerinnen und Lehrern hilft, gegenwärtige Aufgaben in Schule und Unterricht weitgehend zu bewältigen;
- durch eine berufsspezifische Anpassung an veränderte Rahmenbedingungen, an neue Schulformen, an veränderte curriculare und personelle Bedingungen;
- durch eine nach wie vor vorhandene Schülerorientierung, deren gutgemeinte, gleichwohl einnehmende Fürsorge auf ein aus der DDR transportiertes Verständnis der erzieherischen und sozialbetreuerischen Funktion des Lehrerberufs gegründet ist;
- durch die Weiterführung gewohnten Arbeitens als dominierende Bewälti-

gungsstrategie in Verbindung mit einer gewissen Flexibilität hinsichtlich des Sicheinstellens auf veränderte Bedingungen;

- durch das Bemühen, erfahrene Defizite bzw. vorhandene Sorgen um die berufliche Perspektive durch ein betontes Engagement auszugleichen.

Wie die verschiedenen Untersuchungen zeigten, treten diese Momente in jeweils spezifischer Ausprägung (in Abhängigkeit von Alter, Geschlecht, Schulform/Schulstufe, Region usw.) auf.

KORNADT (1996, S. 229) kommt auf der Grundlage von Ergebnissen verschiedener Untersuchungen zu einer ähnlichen Einschätzung:

„Nach Abschluß der Umstrukturierungsphase, nachdem Regelungen für die Anerkennung der Ausbildungsabschlüsse gefunden und der weitaus größte Teil der Lehrer in den Schuldienst wieder übernommen worden ist, läßt sich feststellen, daß für die Lehrer als Gruppe die Vereinigung überwiegend positive Konsequenzen hatte, vielleicht mehr als für die meisten anderen Gruppen von Arbeitnehmern:

- sie wurden zu einem großen Teil nahtlos in den neuen Schuldienst übernommen, ohne nennenswerte Unterbrechung durch Arbeitslosigkeit;
- ihr Einkommen hat sich gegenüber früher erheblich verbessert;
- ihr sozialer Status wurde im Verhältnis zu anderen Berufsgruppen, die in der DDR ein hohes Prestige genossen (wie z. B. Arbeiter), aufgewertet;
- sie wurden von vielen zeitraubenden politischen Aktivitäten, Kontrollen und von Bevormundung entlastet;
- sie mußten wahrscheinlich de facto weniger um- bzw. neu lernen als viele andere Berufstätige.

Geht man davon aus,

- daß die Lehrerschaft im ganzen mit einer überwiegend positiven Einstellung und einer Zufriedenheit mit ihrer neuen Lage und Rolle ihre Lehraufgaben erfüllt,
 - daß ältere Lehrer nach wie vor auch erzieherische Verantwortung übernehmen und
 - daß schließlich alle Lehrer in pädagogischer Hinsicht eine gute Ausbildung und Grundeinstellung (vielleicht sogar eine bessere als die in Westdeutschland) vermittelt bekommen haben,
- dann darf man vermuten, daß sie insgesamt auch noch auf absehbare Zeit den Schülern eine positive Einstellung vermitteln und auch die sich ihnen stellenden Sozialisationsaufgaben recht gut bewältigen werden.“

Drittens machen die ermittelten Werte deutlich, daß die überwiegende Mehrzahl der Lehrer nach wie vor vom praktischen Wert ihrer in der DDR erhaltenen Ausbildung grundsätzlich überzeugt sind. Nur eine geringe Anzahl ist der Meinung, daß die Ausbildung nicht oder zuwenig ausreicht, um aktuelle Probleme des Schulalltags zu bewältigen.

Das Hauptproblem jedoch ist, daß viele Lehrer in den drei untersuchten Bundesländern Berlin, Brandenburg und Sachsen den völlig anderen theoretisch-konzeptionellen und fachdidaktischen Anspruch an Schule und Unterricht, an Umgang mit nunmehr auch anders sozialisierten Schülern bisher offenbar (noch) nicht voll erfaßt haben. Für sie hat sich weithin nur ein Austausch bestimmter Inhalte und Methoden vollzogen. Es scheinen viele Lehrer nur mit einer geringfügigen Modifizierung ihrer praktischen Arbeit auf die grundsätzlich veränderten Anforderungen zu reagieren.

Das ist theoretisch durchaus erklärbar. Veränderungen solcher sozialen Systeme und ihrer konkreten Bedingungen, mit denen es Lehrerinnen und Lehrer täglich und unmittelbar zu tun haben, erzeugen einen deutlicheren Druck zur Handlungsänderung als eher allgemeine, das schultägliche Handeln weniger direkt beeinflussende Rahmenbedingungen für Schule und Unterricht. For-

schungsergebnisse zur beruflichen Sozialisation (vgl. NÖTH 1976; PARSONS 1964) belegen, daß erst Veränderungen der täglichen Unterrichtssituation, insbesondere der inhaltlichen, fachdidaktischen und personellen Grundlagen des Unterrichtens, direkte Veränderungszwänge auslösen und den Bedarf an gezielter Fort- und Weiterbildung verstärken. Diese bisheriges Rollenverständnis und -handeln verändernden Bedingungen und Zwänge hat es für die Mehrheit der ostdeutschen Lehrerinnen und Lehrer entweder nicht gegeben, oder sie sind ihnen nicht bewußt geworden.

Vermutlich spielen dabei auch konstatierte Defizite hinsichtlich einer breiten theoretischen, vor allem allgemeinpädagogischen Fundierung und Durchdringung pädagogischen Handelns eine Rolle. Gerade dies zeigt quasi im „Großexperiment“, daß die betont berufspraktische Ausbildung in der DDR den ostdeutschen Lehrerinnen und Lehrern durchaus hilft, mit den veränderten Bedingungen ihrer Berufsausübung fertig zu werden, eine weitgehende Anpassung an objektive Notwendigkeiten zu vollziehen und brauchbare Bewältigungsstrategien für die neuen Herausforderungen zu entwickeln. Das in Untersuchungen sichtbar gewordene Hauptproblem jedoch, daß die Mehrheit der ostdeutschen Lehrerinnen und Lehrern den anderen theoretisch-konzeptionellen Anspruch an Schule und Unterricht offenbar nicht voll erfaßt hat, verweist besonders auf die Notwendigkeit des Erlernens einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Problemen schultäglicher Realität in der Lehreraus- und -fortbildung. Mehr noch: Ein theoretisch begründetes Verständnis von Pädagogik und dem Lehrerberuf, von wesentlichen Kategorien und Begriffen erweist sich für die Entwicklung pädagogischer Handlungskompetenz als unverzichtbar. Eine solche problem- und bedarfsorientierte Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie ein definierter Einstellungskorridor für den Lehrernachwuchs in den neuen Ländern dürften von entscheidender Bedeutung für den Erfolg der inneren Schulreform sein.

Viertens verweisen alle Prognosen und Hochrechnungen zur Entwicklung der Schülerzahlen in den neuen Bundesländern darauf, daß aufgrund extrem sinkender und für 15 bis 20 Jahre sehr niedriger Schülerzahlen das bisher entstandene Schulnetz und viele Schulstandorte kaum zu halten sein dürften. Hinzu kommt, daß in eine demographisch determinierte Kontraktion (die in Schnelligkeit und Ausmaß die bekannte ost- und westdeutsche Schrumpfungphase der siebziger und achtziger Jahre in den Schatten stellt) eine vom Verhalten der Eltern und Schüler verursachte expansive Bildungsbeteiligung hineinwächst. Das hat Auswirkungen auf die Standortsicherung allgemeinbildender Schulen (insbesondere kleiner Grundschulen, Hauptschulen und Hauptschulbildungsgänge; aber auch die neuen Schulformen der Sekundarstufe I sind in ihrem Bestand gefährdet), auf Schulausstattung sowie Lehrerstellen. Lehrerinnen und Lehrer werden vor völlig neue Herausforderungen, etwa fehlende Arbeitsplatzgarantie, veränderte Arbeitszeitmodelle, weite Fahrwege zur Schule, jahrgangsübergreifenden Unterricht usw., gestellt. Diese vermutlich sehr viel tiefgreifendere, kompliziertere und neue Lösungen erfordernde Phase der äußeren und inneren Schulreformen in den neuen Bundesländern wird etwa ab dem Jahr 2002 beginnen. Der eigentliche, gravierendere Veränderungen mit sich bringende Transformationsprozeß im ostdeutschen Schulwesen steht also erst an.

Literatur

- ACHTENHAGEN, F.: Lehr-Lern-Forschung – Ein konstruktiver Beitrag zur Entwicklung einer wissenschaftlich gestützten Lehrerbildung. In: Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. 34. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 1996, S. 245–264.
- AVENARIUS, H./DÖBERT, H./DÖBRICH, P./SCHADE, A.: Mobilitätschancen für Lehrer in Deutschland und Europa. Baden-Baden 1996.
- BRAUN, M.: Ideologie oder objektive Lage? Anmerkungen zur Interpretation von Unterschieden und Ähnlichkeiten in den Einstellungen von Ost- und Westdeutschen. In: ZUMA-Nachrichten Mai 1993. Mannheim 1993.
- BÜCHNER, G.: Umstellungsprobleme und Fortbildungsbedürfnisse von Lehrern aus den neuen Bundesländern. In: Gruppendynamik. Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie 24 (1993), S. 321–338.
- BREZINKA, W./SCHWARZ, H./UHL, S.: Selbständigkeit oder Integration: Die Zukunft der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. In: Pädagogische Rundschau. Frankfurt a.M. 49 (1995) b, S. 717–723.
- DIE LEHRERBILDUNG in der DDR. Eine Sammlung der wichtigsten Dokumente und gesetzlichen Bestimmungen für die Ausbildung der Lehrer, Erzieher und Kindergärtnerinnen. Berlin 1983.
- DÖBERT, H.: Wege zur Hochschule in der DDR. Forschungsbericht. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt a. M. 1994.
- DÖBERT, H.: Curricula in der Schule: DDR und ostdeutsche Bundesländer. Köln/Weimar/Wien 1995.
- DÖBERT, H./RUDOLF, R./SEIDEL, G.: Lehrerberuf – Schule – P 4 Unterricht. Einstellungen, Meinungen und Urteile ostdeutscher Lehrerinnen und Lehrer. Forschungsbericht. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt a. M. 1995.
- EDELSTEIN, W./HERKMANN, U.: Potsdamer Modell der Lehrerbildung. In: Transformation der deutschen Bildungslandschaft. 30. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 1993, S. 199–217.
- FLACH, H.: Lehrerbildung zwischen Wissenschaftsorientierung und Berufsbezogenheit. In: Lehrerbildung im vereinigten Deutschland. Frankfurt a. M. 1994, S. 19–41.
- FLACH, H./LÜCK, J./PREUSS, R.: Lehrerbildung im Urteil ihrer Studenten. Greifswalder Studien zur Erziehungswissenschaft. Frankfurt a. M. u. a. 1995.
- FÜHR, CHR.: Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Lehrerbildung in den neuen Ländern: ihre Entstehung und ihre Zielsetzung. In: Transformation der deutschen Bildungslandschaft. 30. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 1993, S. 195–198.
- GAUDE, P.: Schule und Lehrerbildung nach der „Wende“. In: Gruppendynamik. Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie 24 (1993), S. 303–320.
- GRASSEL, H.: Zur Entwicklung des pädagogischen Könnens. Rostock 1977.
- HENTIG, H. v.: Schule und Lehrerbildung neu denken. Vortrag auf der Fachtagung „Schule und Lehrerbildung neu denken“. Universität Bielefeld, April 1993.
- HOFFMANN, A./CHALUPSKY, J.: Zwischen Apathie und Aufbruchseuphorie. Lehrerinnen in der DDR in der Übergangszeit. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Pädagogik und Schule in Ost und West 2 (1991), S. 114–119.
- HOYER, H.-D.: Lehrer im Transformationsprozeß. Weinheim/München 1996.
- HÜBNER, P.: Innovationsbereitschaft Berliner Lehrerinnen und Lehrer unter Berücksichtigung von Arbeitszeit und Arbeitsbelastung. Berlin 1994.
- HÜBNER, P.: Die Vereinigung des Berliner Schulsystems und das Problem zweier pädagogischer Berufskulturen. In: W. BÖTTCHER (Hrsg.): Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild. (Initiative Bildung. Bd. 2.) Weinheim/München 1996, S. 202–220.
- KESSEL, W.: Lehrer-Schüler-Beziehungen und die pädagogische Führung. Berlin 1989.
- KÖHLER, G.: Schulwandel in Thüringen im Meinungsspiegel der Lehrer. In: Schulstrukturwandel in Thüringen. Präsentation erster Ergebnisse einer Befragung an 224 Schulen. Erfurt 1994.
- KORNADT, H.-J.: Erziehung und Bildung im Transformationsprozeß. In: St. HORMUTH u. a.: Individuelle Entwicklung, Bildung und Berufsverläufe. Berichte zum sozialen und politischen Wandel in Ostdeutschland. Opladen 1996, S. 201–272.
- LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. München 1989.
- LENHARDT, G./STOCK, M./TIEDTKE, M.: Zur Transformation der Lehrerrolle in der ehemaligen DDR. Vortrag auf dem Soziologen-Tag, Leipzig 1991.
- LESCHINSKY, A.: Lehrerbildung. In: Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bil-

- dungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Hamburg 1994, S. 684–711.
- MERKENS, H./BOEHNKE, K.: Ost-West-Vergleich als Kulturvergleich: Die Entscheidung für „emic“ oder „etic“ und ihre Konsequenzen. Vortrag auf dem DFG-Kolloquium zum Schwerpunktprogramm „Kindheit und Jugend in Deutschland vor und nach der Vereinigung“. Bamberg, 14.–15.5. 1993.
- MERZ, J./WEID, A.: Berufliche Wertorientierungen und Allgemeine Berufszufriedenheit von Lehrern. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 28 (1981), S. 214–221.
- NÖTH, W.: Zur Theorie beruflicher Sozialisation. Dargestellt am Beruf des Grund- und Hauptschullehrers. Kronberg i.Ts. 1976.
- OELKERS, J.: Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. Vortrag auf der Fachtagung „Schule und Lehrerbildung neu denken“. Universität Bielefeld, April 1993.
- OLBERG, H.-J./PRIEBE, B./WENZEL, H.: Lehrerrolle und Lehreridentität in Wendezeiten: Herausforderungen und Aufgaben der Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung in den Ostdeutschen Bundesländern. In: Gruppendynamik. Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie 24 (1993), S. 339–358.
- OLBERTZ, J.-H.: Universalisierung versus Spezialisierung: akademische Bildung im Konflikt zwischen Berufsvorbereitung und allgemeiner Handlungskompetenz. In: H.-H. KRÜGER (Hrsg.): Transformationsprobleme in Ostdeutschland: Arbeit, Bildung und Sozialpolitik. Opladen 1995, S. 59–73.
- ORTLEPP, W.: Ausgewählte Aspekte der Ausbildung von Unterstufenlehrern in der DDR. In: H.-H. KRÜGER (Hrsg.): Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR: zwischen Systemvorgaben und Pluralität. Opladen 1994, S. 257–274.
- PARSONS, T.: Social structure and personality. Glencoe (Ill) 1964.
- PARSONS, T./BALES, R. F.: Family, socialization and interaction process. New York 1955.
- RUDOLF, R./DÖBERT, H./WEISHAUPT, H.: Empirische Lehrerforschung in der DDR. Mit einem Beitrag von F.-P. SCHIMUNEK. (Erfurter Studien zur Entwicklung des Bildungswesens. Bd. 3.) PH Erfurt 1996.
- RUDOW, B.: Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastungen und Lehrerergesundheit. Bern/Göttingen 1994.
- SCHEUCH, K./VOGEL, H./HAUFE, E. (Hrsg.): Entwicklung der Gesundheit von Lehrern und Erziehern in Ostdeutschland. Ausgewählte Ergebnisse der Dresdener Langzeitstudien 1985–1994. TU Dresden 1995.
- SCHIMUNEK, F.-P.: Wandel durch Annäherung? Zur Sicht Erfurter Lehrer auf den Umbruch des Bildungswesens in Thüringen. In: Forschungsgruppe Schulstrukturwandel in Thüringen: Schulstrukturwandel in Thüringen. Ergebnisse einer Befragung von Schülern, Eltern und Lehrern in der Stadt Erfurt, PH Erfurt 1993, S. 49–72.
- SCHIMUNEK, F.-P.: Einstellungen zum Lehrerberuf – Trends bei Lehrern und Lehrerstudenten in der DDR und im neuen Bundesland Thüringen von 1975 bis 1993. In: R. RUDOLF/H. DÖBERT/H. WEISHAUPT: Empirische Lehrerforschung in der DDR. (Erfurter Studien zur Entwicklung des Bildungswesens. Bd. 3.) PH Erfurt 1996, S. 185–223.
- SCHWERIN, E.: Pädagogik war Politik mit anderen Mitteln. Über einige pädagogische Grundlagen des Bildungswesens der DDR. In: Neue Sammlung 32 (1992), S. 301–316.
- TERHART, E.: Neuere empirische Untersuchungen zum Lehrerberuf. Befunde und Konsequenzen. In: W. BÖTTCHER (Hrsg.): Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild. (Initiative Bildung. Bd. 2.) Weinheim/München 1996, S. 171–201.
- WEISHAUPT, H./ZEDLER, P.: Aspekte der aktuellen Schulentwicklung in den neuen Ländern. In: H.-G. ROLFF/K. O. BAUER u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 8: Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim 1994, S. 395–429.
- WENZEL, H.: Herausforderungen für die Lehrerbildung in den neuen Bundesländern. In: H. RÖHRS/A. PEHNKE (Hrsg.): Die Reform des Bildungswesens im Ost-West-Dialog. Frankfurt a. M. 1994, S. 207–222.
- WISSENSCHAFTSRAT (Hrsg.): Empfehlungen zur Lehrerbildung vom 5. Juli 1991. Köln 1991.

Anschrift des Autors

Dr. habil. Hans Döbert, Forschungsstelle Berlin des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, Warschauer Str. 34–38, 10243 Berlin